



Análisis de los factores del buen funcionamiento de las redes profesionales de aprendizaje en la *Xarxa de Competències*

Analysis of the factors contributing to the effective operation of professional learning networks in the *Xarxa de Competències*

Marco Antonio Pardo Cuéllar & David Duran Gisbert¹

Fecha de recepción: 04/06/2024; Fecha de revisión: 13/06/2024; Fecha de aceptación: 31/01/2025

Cómo citar este artículo:

Pardo, M., & Duran, D. (2024). Análisis de los factores del buen funcionamiento de las redes profesionales de aprendizaje en la *Xarxa de Competències*. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 14, 28-40.

Autor de Correspondencia: maapardocu@gmail.com

Resumen:

Reconociendo la importancia que han tomado las Redes Profesionales de Aprendizaje (RPA) para apoyar la mejora constante dentro de los centros educativos, en este artículo se busca profundizar en los factores que pueden contribuir a su buen funcionamiento. Se parte de la relación existente entre el Desarrollo Profesional Docente y la Colaboración Profesional para sustentar la conceptualización subyacente a las redes, y se utilizan diez factores establecidos a través de una revisión sistemática en este campo, para analizar a la *Xarxa de Competències*, una red de aprendizaje con una amplia trayectoria en el contexto catalán. A partir de ese análisis se construyen definiciones específicas para cada factor y se descomponen en indicadores prácticos, proporcionando nuevas herramientas para analizar y comprender el papel de las RPA en el aprendizaje profesional de los educadores.

Palabras clave: Redes Profesionales de Aprendizaje, Formación de profesores, Aprendizaje profesional, Relaciones entre centros de enseñanza, Innovación pedagógica.

Abstract:

Recognizing the growing importance of Professional Learning Networks (PLNs) in supporting continuous improvement within educational institutions, this article aims to delve into the factors that can contribute to their effective operation. It begins by exploring the relationship between Teacher Professional Development and Professional Collaboration to support the underlying conceptualization of these networks. Ten factors established through a systematic review in this field are utilized to analyze the *Xarxa de Competències*, a learning network with a significant trajectory in the Catalan context. Based on this analysis, specific definitions are constructed for each factor and broken down into practical indicators, providing new tools for analyzing and understanding the role of PLNs in educators' professional learning.

Key Words: Professional Learning Networks, Teacher education, Apprenticeship, Interschool relations, Educational innovation.

¹ Universidad Autónoma de Barcelona (España), david.duran@uab.cat; CÓDIGO ORCID: 0000-0002-0640-3834.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace unos años el trabajo en redes de centros ha llamado la atención tanto de agentes políticos como de agentes educativos por sus prometedores resultados en la inclusión de nuevas prácticas educativas, y la promoción de dinámicas reflexivas tanto en docentes como en líderes educativos (Brown et al., 2021). Esto ha llevado a un alto crecimiento investigativo sobre los elementos que subyacen a este tipo de organizaciones dirigidas a la mejora de las instituciones. Dentro de las bondades que se encuentran en estos procesos, se ha reportado que los docentes se sienten satisfechos participando, que se generan cambios en su actitud profesional, y que se tienen ganancias en términos de conocimientos y habilidades, los cuales han podido plasmarse en prácticas de enseñanza (Prenger et al., 2021; De Vries et al., 2017).

Es en ese marco en el que las Redes Profesionales de Aprendizaje (RPA) emergen como una de las estrategias que se han fortalecido a lo largo de los últimos años (Brown y Flood, 2020; Brown et al., 2021; De Vries et al., 2017; Prenger et al., 2021). Una propuesta que se organiza como la puesta en escena de diferentes construcciones teóricas, como las vinculadas a las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), el desarrollo profesional docente (Sancar et al., 2021), el aprendizaje entre iguales (Topping et al., 2017) y la colaboración docente (Duran, 2019).

A pesar del desarrollo que se ha generado en los últimos años, aún hace falta mucho para entender a profundidad la organización de las RPA. En ese sentido, Poortman et al. (2022) establecen la dificultad que se ha tenido para tener una definición compartida y conocimientos específicos sobre los procesos internos, y las condiciones contextuales que influyen en las redes. De allí se resalta la necesidad de aclarar la conceptualización que subyace a los diferentes elementos de las RPA, lo cual habría de acompañarse de una validación empírica de sus dimensiones.

Afrontando esta necesidad de claridad conceptual y empírica, el presente artículo profundiza en aquello que contribuye al buen funcionamiento de las RPA. Se parte de la revisión sistemática realizada por Escuin y Duran (2023), en la que se reconocieron 10 factores que posibilitan el éxito de este tipo de dinámicas de colaboración, y se utilizan los mismos para hacer un análisis de la *Xarxa de Competències*, una red de aprendizaje con una reconocida trayectoria en el territorio catalán. De este proceso emerge una descomposición más específica de cada factor, generando definiciones respaldadas empíricamente e indicadores que operacionalizan estos conceptos.

1.1 Desarrollo profesional docente y colaboración profesional

Comprender la conceptualización que ha estado detrás de las RPA exige reconocer la relación entre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y la colaboración. Por su parte, el DPD puede entenderse como el concepto mediante el cual se ha comprendido el aprendizaje docente. En este sentido, vemos el aprendizaje docente como algo que hace parte de su rol profesional (Esteve, 2021), que ha de promoverse dentro de las rutinas y prácticas diarias de su espacio de trabajo (Duran, 2019), que sucede a través de una participación activa a lo largo de toda la carrera (De Vries et al., 2017), que pone en relación los diferentes dominios profesionales (Clarke y Hollingsworth, 2002) en un contexto complejo que está altamente interrelacionado (Engestrom, 2001) y que se vincula con el sistema educativo amplio (Prenger et al., 2021).

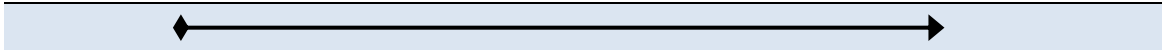
Al respecto, es necesario reconocer que en la literatura no existe un acuerdo sobre el amplio rango de definiciones incluidas bajo el paraguas de la noción de DPD. En una investigación que buscaba comprender las definiciones y variables que hacen

parte de este concepto, Sancar et al. (2021) analizaron 156 estudios relacionados con la educación docente, y encontraron que la mayoría no utiliza una definición específica que sustente el uso de este término. En consecuencia, a partir de la revisión realizada, buscando establecer un marco conceptual holístico, las autoras extrajeron las variables que en este cúmulo de artículos se relacionaron con el DPD; en la Tabla 1 presentamos estas variables agrupadas siguiendo la organización del artículo.

Tabla 1

Variables relacionadas con el Desarrollo Profesional Docente

Formación docente	Variables externas	Prácticas de aula
- Formación inicial	- Reformas y políticas - Currículo - Contexto de la escuela - Actividades de apoyo - Colaboración	- Características de los docentes - Qué se enseña - Cómo se enseña - Resultados de los estudiantes



Nota: Elaboración propia a partir de Sancar et al. (2021).

Siguiendo a Sancar et al. (2021), se toma una definición que busca abordar todas las variables que se relacionan con el DPD. Se plantea como el proceso que organiza el aprendizaje docente, comenzando con la *formación inicial* y proyectándose hasta el final de la carrera profesional teniendo la práctica en el aula como una actividad en marcha. La flecha dentro de la Tabla 1 establece un proceso que tiene un comienzo, el cual se marca con la formación inicial, pero que se mantiene en curso y que se orienta hacia la actividad dentro del aula de clase. La práctica en el aula se caracteriza por ser el punto constante de influencia en el que mayoritariamente se construye y se expresa el DPD; es una actividad que está orientada hacia los *resultados de los estudiantes*, a través de dinámicas de enseñanza, que implican el *qué* y el *cómo* de la misma, y se relacionan profundamente con las *características profesionales e individuales de los docentes*. Dentro de los elementos integrales de este proceso, y que mantienen un vínculo bidireccional entre los niveles macro y micro del sistema educativo, se incluyen *las reformas y políticas educativas*, el *currículo*, el *apoyo formal e informal a los docentes*, las dinámicas de *colaboración* y el *contexto de la escuela*. De esta manera se reconoce que el DPD es construido por los docentes dentro y fuera de las aulas, a lo largo de su carrera profesional y en relación con el sistema educativo en el cual está incrustado.

Por otro lado, la colaboración docente ha sido conceptualizada como una herramienta para ofrecer mejor atención al estudiantado, y luego se ha posicionado como un espacio en el que los docentes pueden reflexionar sobre su práctica y mejorar sus estilos de enseñanza, influyendo consecuentemente en su desarrollo profesional (Duran, 2019). De forma general podemos definir la colaboración como la interacción conjunta en todas las actividades que se necesitan para realizar una tarea compartida; encontrándose con que existen diferentes formas de colaborar, unas con mayor profundidad que otras (Vangrieken et al., 2015).

Para distinguir las formas en las que se expresa la colaboración, como parte del informe realizado por TALIS (Teaching and Learning International Survey), se ha realizado la distinción entre las acciones dirigidas a la coordinación para la enseñanza y las prácticas que crean colaboración profesional (OECD, 2009; p. 101). Esta distinción resalta la existencia de formas más profundas de colaboración que exigen mayor intercambio y mayor interdependencia entre los docentes llegando a lo que llamaremos colaboración profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Más aún, la perspectiva de la OECD (2020) sugiere que estas formas más profundas de colaboración pueden ayudar a que los docentes aprendan entre ellos, haciendo énfasis

en cómo la construcción de conocimiento conjunto parte de las actividades que buscan generar cambios en la enseñanza (Levine y Marcus, 2010, en OECD, 2020).

La colaboración profesional exige que los participantes sean capaces de estructurar por sí mismos la manera en que afrontan los retos profesionales y de aprendizaje, lo cual requiere agentes que sean responsables sobre su propio proceso (Topping et al., 2017); se organiza dentro de las dinámicas propias del ejercicio docente, planteando un espacio de aprendizaje situado que está orientado a los resultados de los estudiantes a través de la mejora de las dinámicas de enseñanza (Duran, 2019); y se basa en el establecimiento de vínculos entre los docentes y dentro del contexto escolar que tienen el potencial de llevar a la consciencia la relación constante con el sistema educativo amplio en el cual se participa (Prenger et al., 2021).

Es en este sentido que las RPA han llamado la atención por su potencial para fomentar el DPD y la mejora escolar (Prenger et al., 2020), planteándose como un escenario de colaboración profesional estructurado y que recoge las características que se han venido desarrollando.

1.2 Redes Profesionales de Aprendizaje

Para hablar más específicamente de las RPA, podemos tomar como punto de partida la definición que proponen Poortman et al. (2022), quienes las ven como “un grupo de educadores (...) que se reúnen unos con otros, fuera de su comunidad de práctica cotidiana, con la intención de involucrarse en aprendizaje colaborativo para mejorar la enseñanza, y los resultados de sus estudiantes” (p. 97). Este tipo de redes pueden tener múltiples objetivos y formas de organizarse. Podemos mencionar redes que buscan la introducción de la *Lesson Study* como forma de innovación educativa (De Vries et al., 2016), que buscan introducir dinámicas de indagación colaborativa (Chapman et al., 2016), que promueven prácticas de docencia informada en la investigación (Brown et al., 2021), o que buscan apoyar a los centros para transformarse en organizaciones que aprenden a través del desarrollo del aprendizaje y evaluación por competencias (Hernández et al., 2019).

Por otro lado, se han hecho esfuerzos por reconocer cuáles son los factores relevantes que influyen en los procesos de colaboración que se dan dentro de las redes (Prenger et al., 2021; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Thurlings y den Brok, 2014). En el contexto catalán podemos destacar el trabajo de Escuin y Duran (2023), quienes hicieron una revisión sistemática de las investigaciones que se han hecho respecto a las características de las propuestas de trabajo en red, de donde pudieron extraer diez factores clave compartidos que pueden contribuir al buen funcionamiento en las RPA.

La identificación y definición de estos factores responde a una necesidad latente dentro de este campo de investigación, pues se ha podido evidenciar la falta de profundidad y consistencia respecto a cómo se comprenden los elementos que circundan a las RPA (Poortman et al., 2022). Al respecto, la exploración de la terminología relacionada con la colaboración ha mostrado el uso repetido de términos mal definidos (Vangrieken et al., 2015), y se encuentra dificultad al momento de entender a qué se refiere cuando se habla de términos constantes en este campo (ej. indagación reflexiva).

2. MÉTODO

Para profundizar en los factores clave que contribuyen al buen funcionamiento de las RPA se partió de la revisión sistemática realizada por Escuin y Duran (2023). Se tomaron los factores y se hizo una primera definición estableciendo indicadores iniciales que

permitieron acercarse de forma práctica a la actividad de la *Xarxa de Competències* (XdC). Luego de la recogida de la información, cada fuente de información se analizó buscando la expresión de los factores, y finalmente se crearon indicadores que descomponen cada factor y apuntan a los elementos observables dentro de cada uno en esta red.

La XdC es un proyecto de innovación promovido por el *Departament d'Educació* de Cataluña, que se constituyó desde el curso 2001-2002 (Ojuel y Segura, 2018). Debida a la envergadura de la red, que atiende a más de 600 centros educativos; la misma se ha subdividido en 16 redes territoriales que comparten objetivos, lineamientos conceptuales, dinámicas y herramientas, configurándose como una red de redes. Para su gestión, la XdC, cuenta con un amplio equipo técnico que se organiza en diferentes grupos que mantienen una dinámica asamblearia. Cuenta con un grupo amplio (Omega) en el cual están todos los miembros del equipo técnico, y otros dos más pequeños cada vez, uno con representantes de los territorios (Cron) y otro más reducido que se encarga de las decisiones más organizacionales (Ómicron). Las 16 redes se reúnen de forma separada en seis sesiones durante cada curso (*Xarxes territorials*), de manera que los centros educativos, a través de una pareja de representantes (de ahora en adelante coordinadores), entran en dinámicas de compartir experiencias y de formación, que posteriormente son trabajadas en un grupo de interesados (equipo impulsor) dentro de las propias instituciones.

Se utilizaron tres fuentes de evidencia: observaciones, revisión documental y entrevistas semiestructuradas. Para tener una visión amplia de la XdC se participó en la mayoría de los niveles a los que se podía acceder dentro de las actividades realizadas durante el año 2023. Se hizo un acercamiento a dos escuelas participantes de la XdC, que asisten a dos redes diferentes de las 16 mencionadas.

Se realizaron un total de 16 observaciones, de las cuales 5 fueron de forma virtual y las demás 11 fueron presenciales. En el orden de los diferentes niveles de la XdC, se asistió a: 4 sesiones de equipos impulsores en dos escuelas diferentes; 3 sesiones de las *Xarxes Territorials*; 3 reuniones del equipo Omega; 3 reuniones del equipo Cron; un encuentro de expertos; una sesión de formación virtual y se analizó la sesión cero de la XdC para nuevos miembros.

Por su parte, las entrevistas se realizaron en complemento de las actividades a las que se estuvo participando. Se realizaron tres entrevistas. Una a dos miembros del equipo técnico de la XdC. Otra a los coordinadores de la escuela 1, y otra a los coordinadores de la escuela 2 (Escuela 1: director y docente; Escuela 2: director y jefe de estudio).

Por su parte, se revisaron dos documentos en los que se establecen los objetivos y tareas que se proponen a los centros desde la red, el orden del día de todas las reuniones a las que se asistió, y un fragmento del plan estratégico de la escuela 1 en el que se ubica la participación de la XdC dentro de sus objetivos.

Para mantener una cadena de evidencia, los cuerpos de información (entrevistas transcritas, diario de campo, y documentos) fueron vaciados en una hoja de Excel con una columna para cada factor. Siguiendo los indicadores construidos previamente, se agrupó la información re-construyendo estos indicadores para que permitieran describir la expresión de cada factor.

3. RESULTADOS

Para presentar los resultados se establece una definición para cada factor, se presentan los indicadores que permiten su acercamiento práctico y se presentan algunos ejemplos de cómo se fueron expresando en la XdC.

3.1 Estructura de trabajo

Se entiende como las estructuras, pasos y protocolos de trabajo relacionados con la práctica que guía el aprendizaje, incluyendo encuentros regulares que permiten espacios tanto formales como informales. Puede ser descrita a partir de tres indicadores que organizan su funcionamiento: las estructuras, pasos y protocolos; los encuentros para colaborar; y los modelos de trabajo que se adaptan a los centros.

Estructuras, pasos y protocolos: se refiere a la forma base de participación dentro de la red, estableciendo las agrupaciones que se utilizan, la organización del equipo técnico, su filiación, los momentos de encuentro, las formas predefinidas de interacción, y las herramientas que se ponen a disposición de los centros educativos. En la XdC, al ser una red tan amplia, se pueden reconocer estructuras propias del equipo técnico y estructuras más ligadas a la participación de los centros.

Encuentros para colaborar: se refiere a la multiplicidad de formas de encuentro que pueden tener dentro de la red, y que ofrecen las oportunidades para trabajar colaborativamente. Podemos afirmar que la estructura de la XdC está organizada principalmente a través de diferentes equipos, unos que conforman al equipo técnico (Omicron, Cron, Omega, Pareja de coordinadores y equipo impulsor), y otros que establecen la participación de los centros (pareja de coordinadores y equipo impulsor). Es importante aclarar que aparecen nuevas agrupaciones y momentos de organización, dependiendo del momento y las necesidades que se atienden tanto en el equipo técnico como en las escuelas.

Los modelos de trabajo que se adaptan a los centros: se refiere a la propuesta de organización, actividades y temáticas, que hacen desde la red para trabajar dentro de las instituciones educativas, y la forma en que las instituciones las adaptan a sus propias necesidades y características. En la XdC se parte de cómo la invitación a que se utilicen las actividades realizadas en las sesiones territoriales es constantemente enunciada por el equipo técnico. Luego, en las observaciones a los centros se puede ver cómo se han incluido tanto los temas de trabajo como las actividades dentro de sus propias agendas.

3.2 Apoyo externo

Se refiere a las ayudas que se brindan a los centros tanto por la misma red como de parte de agentes de la comunidad para la participación del profesorado en el proceso de aprendizaje. El apoyo externo se ve reflejado principalmente en los diferentes roles que toman las personas del equipo técnico y el apoyo de organizaciones territoriales.

Equipo técnico: son el grupo de personas que mantienen en funcionamiento el trabajo que se realiza dentro de la red, y que mantienen un rol tanto organizativo como pedagógico. En la XdC las personas del equipo técnico planifican los diferentes espacios en términos pedagógicos y organizativos, se encargan de la coordinación entre diferentes actores, construyen y comparten herramientas, hacen seguimiento a los centros, y ejercen el rol de formadores desde la reflexión y desde su conocimiento experto. En el equipo técnico se encargan de reflexionar sobre las actividades de las sesiones de las *Xarxes territorials* que se realizan, y de planificar las sesiones siguientes; se encargan de organizar la calendarización de cada año, el ingreso de nuevos centros a la red, de organizar sus propios espacios de gestión, y de la construcción y difusión de materiales y herramientas.

Organizaciones territoriales: se refiere a los diferentes actores y elementos del territorio que influyen en el funcionamiento de la red. En la XdC, es necesario comentar el cambio legislativo respecto al currículo. Esto se ve reflejado en el contenido que

ofrece la Xarxa, que se focaliza en los vectores del nuevo currículo, las situaciones de aprendizaje y los informes de evaluación; algo que atraviesa todos los espacios de encuentro de la XdC.

3.3 Objetivos compartidos

Objetivos que se establecen como referencia para todos los centros y que se contextualizan en cada escenario específico. Los objetivos compartidos pueden ser revisados a través de tres ángulos los objetivos de la red, los objetivos de los centros y la visión compartida.

Objetivos de la red: los objetivos concretos de la red aparecen en el *Pla de Treball de la XdC Curs 2022-2023*. La expresión de estos objetivos de forma general en la XdC se realiza a través de los contenidos que son trabajados y comunicados dentro de sus diferentes espacios de encuentro, que se pudieron observar dentro de las sesiones de las *Xarxes territorials*, y el trabajo realizado en los equipos impulsores: vectores del currículo, situaciones de aprendizaje, informes de evaluación, observación entre iguales y co-docencia.

Objetivos de los centros: incluyen por un lado la forma en que la red se relaciona con los objetivos propios de los centros, y posteriormente, en la toma de los objetivos que plantea la red y su adaptación para responder a las propias necesidades. En la escuela 1 se manifiesta, por un lado, la visión propia de la institución, la cual incluye el trabajo con la red dentro de sus intenciones, y luego, se presenta la posibilidad de adaptar los objetivos de la red a las actividades que realizan en cada curso. En el mismo centro se comenta cómo todo el proceso es bastante pautado, aunque de la misma manera, con la libertad de tomar decisiones. Ambos centros manifiestan que han tomado elementos que propone la *Xarxa*, pero los han trabajado en mayor o menor medida según las necesidades propias.

Visión compartida: la idea general que se comparte tanto por el equipo técnico como por las instituciones participantes, y que se refiere tanto al fin último de la red como a las formas de interacción dentro de sus diferentes espacios. La visión compartida de la XdC puede percibirse desde la orientación que se plantea hacia la práctica educativa, y más específicamente a la acción en el aula. Se percibe el trabajo de la XdC como orientado a las diferentes formas prácticas del rol docente (ej. evaluación); que tiene en cuenta a los estudiantes, sus necesidades, pero también su participación en la toma de decisiones (ej. construir las rúbricas de evaluación con los estudiantes); y que tiene en cuenta los ritmos de los centros, reconociendo que el cambio sucede a largo plazo, con tiempo, y que las actividades que se realizan tengan un sentido más allá de cumplir con una tarea.

3.4 Liderazgo distribuido

Se refiere una organización descentralizada, democrática y distribuida, de la toma de decisiones, que brinde oportunidades de liderazgo a los docentes. El liderazgo distribuido dentro de la XdC se pudo observar a través de las oportunidades para contribuir, y el asegurar que todos están involucrados.

Oportunidades para contribuir: lo podemos ver en los espacios planificados para escuchar aportaciones, tomar decisiones o compartir el trabajo realizado; actividades que se realizan en función de que las decisiones que se tomen sean compartidas, y en los casos necesarios, autónomas, más que establecidas por un organismo central.

En los equipos impulsores, existe una gran autonomía para tomar decisiones sobre lo que van a trabajar. Esto se refleja en la forma en que los roles de liderazgo se toman sin importar la posición formal dentro de la escuela. Por un lado, la coordinadora del equipo impulsor del centro 1 toma el lugar sin ella tener una posición de liderazgo formal en el centro; y por el otro, en las reuniones del equipo impulsor de la misma

institución, en la organización y gestión del espacio se incluye a otras docentes que no tienen el rol de coordinadoras dentro del equipo impulsor.

Asegurar que todos están involucrados: se puede ver en esas acciones y formas de comunicación durante las interacciones que promueven que todos participen, el ejercicio en sí mismo de la autonomía y la retroalimentación positiva sobre esa autonomía.

Es un indicador profundamente ligado al rol de los coordinadores. Estos reconocen la importancia de ser sensibles a la forma de trabajar de cada docente, y desde ahí apoyar su involucramiento. Pueden tomar un rol de apoyo cuando otros están teniendo un momento de liderazgo (ej. Llevar el acta de una reunión). O realizar acciones para que se involucren más otros participantes (ej. que alguien que no es coordinador asista a las sesiones de la XdC). Y el rol puede ser el de participante, quien también se involucra en las actividades manteniendo una relación de iguales.

3.5 Oportunidades de colaboración

Se refiere a los espacios de interacción que incluyen, el intercambio de información y de apoyos, y más allá, que llegan a espacios de construcción conjunta y de reflexión. Las oportunidades de colaboración son descritas a través de cuatro formas de trabajo: articular objetivos, expectativas y prácticas; conversaciones complejas y reflexión; construcción de conocimiento y aprendizajes significativos; y colaboración entre centros.

Articular objetivos, expectativas y prácticas: se caracteriza por la acción dirigida a la creación o construcción conjunta para lograr un objetivo o completar una actividad. Podemos presentar cómo existen diferentes formas de interacción que son promovidas en las sesiones de la XdC. Se dan momentos de reflexión individual que luego nutren espacios de trabajo en parejas o en pequeño grupo, que a su vez llevan a participaciones en el grupo amplio. El trabajo en pequeño grupo es constante en todas las sesiones observadas, y toma el momento central de interacción entre centros. Son espacios en los que aparecen reflexiones y se comparten anécdotas personales que enriquecen las ideas que se utilizan para completar las actividades.

Conversaciones complejas y reflexión: se refiere a momentos de reflexión en los que los participantes contraponen sus posiciones y que abordan temas que pueden tomar varias perspectivas y evolucionar a lo largo de la interacción. Este tipo de conversaciones se pudieron observar en los diferentes espacios de la XdC, en todas las agrupaciones del equipo técnico, en las sesiones de las *Xarxes territorials*, y en los equipos impulsores.

Construcción de conocimiento y aprendizaje significativo: sucede en conexión profunda con las conversaciones complejas, pero se representa principalmente en las conclusiones a las que se llega después de estos momentos de interacción, y las ideas centrales que terminan apropiándose dentro de los equipos. Se pudo encontrar en los diferentes niveles de la red. E incluye la expresión de dificultades que van apareciendo en el proceso de aprendizaje; que en el caso de la XdC se puede ejemplificar en la dificultad para definir y comprender los elementos constituyentes de una "situación de aprendizaje", tema central tratado durante todo el curso escolar.

Colaboración entre centros: se refiere a la actividad entre personas de diferentes centros, que puede desembocar en relaciones más cercanas basadas en una iniciativa propia por la construcción conjunta. Encontramos que en la XdC se pueden construir relaciones entre las personas a lo largo de los años; que el intercambio tiende a basarse en compartir de forma específica cosas que se hacen en cada escuela (principalmente por correo electrónico); y que la pertenencia a la red facilita la

comunicación con centros que allí participan, propiciando visitas no necesariamente relacionadas con la actividad de la red. Sin embargo, la posibilidad de establecer alguna actividad conjunta más allá del intercambio de información no es algo que haya sucedido ni en la escuela 1 ni en la escuela 2.

3.6 Compartir experiencias

Se trata de la puesta en diálogo de las vivencias propias como una herramienta de reflexión y generación de conocimiento compartido. Se pudo visibilizar de tres maneras: las estrategias para reflejar el trabajo realizado, la puesta en común de vivencias, y el compartir con los demás miembros de la institución.

Estrategias para reflejar el trabajo realizado: se refiere a las dinámicas en las que los participantes presentan a los demás lo que han llevado a cabo dentro de sus propios centros, las cuales pueden variar en su complejidad y formalidad. Dentro de aquellas que son más formales, para el curso 2022-2023, incluiríamos: la jornada anual, que es un espacio a final de curso al que están invitados todos los participantes de la *Xarxa*, y en el que los centros pueden presentar sus experiencias en formato de posters; en segundo lugar, se crearon videos sobre los vectores del currículum, que incluyen las voces de expertos sobre los temas específicos y las experiencias de diferentes instituciones; y también se tuvo una sesión formativa, en la que participaron dos centros presentando sus experiencias. Los demás espacios que pueden verse como estrategias para reflejar el trabajo realizado aparecen como parte de las actividades de las sesiones, y en los equipos impulsores en los diferentes momentos de reunión.

La puesta en común de vivencias: sucede de forma espontánea constantemente en las interacciones; se comparten vivencias para respaldar ideas o para enriquecer las conversaciones de forma amena. En las sesiones de las *Xarxes territorials* aparecen momentos en los que se comparten las características de los centros: el tipo de alumnado, formas de atención a la diversidad, dificultades, experiencia gestionando las aulas, la actitud de los estudiantes, el proceso de entrega de informes. También aparecen experiencias personales relacionadas al tema de trabajo.

Compartir con los demás miembros de la institución: incluye a las formas en las que las experiencias que se tienen en el trabajo de la red se trasladan a los demás miembros de la institución que no participan en ella directamente. Puede tomar diferentes formas: tomar espacios de todo el claustro para el trabajo de la *Xarxa*, involucrarse y diluirse con otros espacios pedagógicos, o a través del diálogo informal en los pasillos. En este proceso parece fundamental el rol que tienen los coordinadores del equipo impulsor pues se establecen como ejes para el compartir dentro del centro. Se vuelven referentes a los que se puede acudir para tomar como modelos; algo que se complejiza por la percepción que van tomando los estudiantes, que al sentirse cómodos con una forma de trabajo piden directamente continuidad en la realización de esas actividades (ej. crear carpetas de evaluación).

3.7 Ciclos de investigación, experimentación y reflexión

Son la base de la actividad colaborativa dentro de la red y establecen un marco de indagación sobre la propia práctica, de experimentación, de reflexión sobre evidencias y de evaluación del impacto, buscando la toma de decisiones adecuadas dentro de la escuela. Es el contexto mediante el cual se comparten conocimientos, se toman decisiones y se reconfiguran las prácticas de los centros. En la XdC, estos ciclos están ligados a las acciones que se proponen a los centros, que para el año 2022-2023, se relaciona con la revisión de una secuencia de aprendizaje a la luz de los vectores del nuevo currículum y las prácticas de observación entre iguales o de co-docencia. Con esto en mente, las prácticas documentadas pueden agruparse siguiendo con el análisis y

reflexión sobre las propias prácticas, la planeación de innovaciones, y el análisis y reflexión sobre las innovaciones.

Análisis sobre las propias prácticas: parte de un cuestionamiento general sobre el trabajo que realiza el centro respecto al tema de trabajo de la red (ej. Innovación), y luego se mueve a una práctica reflexiva buscando aquello que se han atrevido a hacer, lo que se puede mejorar, lo que les ha gustado y aquello que ha sido difícil.

Planeación de innovaciones: incluye momentos de creación dirigidos a cambiar elementos específicos o generales de las prácticas educativas, puede terminar o no en su realización, y también incluyen reorientaciones sobre espacios ya existentes en la institución.

Análisis y reflexión sobre las innovaciones: es un proceso que sucede constantemente, no marcado únicamente al finalizar un ciclo, que intenta tener un espacio específico para reconocer lo que surge de las acciones que se han ido tomando; que puede incluir una nueva disposición sobre nuevas formas de enseñar y cambiar las percepciones negativas sobre las propuestas.

Es importante reflexionar sobre cómo la continuidad entre estos tres indicadores no siempre sucede de forma continua durante un periodo de tiempo, pues atiende a las necesidades de los centros, dando la posibilidad de una realización interrumpida, o sin continuidad por falta de ajuste a las instituciones.

3.8 Confianza y vínculo

Se refiere a la construcción de un espacio seguro que permite la expresión abierta de ideas e inquietudes en un contexto profesional. Podemos verlos a través de tres indicadores: el vínculo, el fomento a la cohesión, y en el compromiso con la participación.

Vínculo: se expresa a través del clima de trabajo positivo y las expresiones de entusiasmo que generan relaciones amistosas dentro de los diferentes grupos, llegando a su vez a la construcción de una identidad compartida. Puede verse en cómo las conversaciones en los grupos antes de ir directo a las actividades a realizar dan un rodeo sobre las experiencias y opiniones respecto a diferentes temas; o cuando se reconocen construcciones compartidas por la *Xarxa*. Dentro de las interacciones en las *Xarxes Territorials* se muestra entusiasmo, facilidad para retomar el trabajo después de las pausas, y comentarios y gestos positivos sobre el trabajo en equipo. También se pueden encontrar vínculos duraderos a lo largo del tiempo.

Fomento a la cohesión: incluye una preocupación auténtica por el proceso que tienen los participantes, el acompañamiento que se les brinda, la retroalimentación y reconocimiento de su trabajo, y las actividades que buscan mantener una interacción positiva y la creación de nuevos equipos. Así mismo, pasa por la invitación a probar nuevas prácticas y su evaluación desde una visión formativa más que desde el juicio. Elementos que se vieron reflejados en la coordinación interna del equipo técnico, y en la forma en que los coordinadores gestionan la participación dentro de los equipos impulsores.

Compromiso con la participación: se refleja principalmente en la implicación de los participantes, en su nivel de involucramiento, en la iniciativa para involucrarse en nuevas prácticas y en la dedicación de tiempo que destinan a la preparación de las actividades que llevan al aula. Esto se ve constantemente en los equipos de trabajo y en las actividades de la XdC. Algo que va de la mano con el reconocimiento del potencial

que tiene la *Xarxa*, que se puede ver con el crecimiento que han tenido los equipos en las instituciones observadas.

3.9 Apoyo del centro

Se refiere al posicionamiento que tiene el trabajo de la red en las prioridades que se plantean los propios centros. Esto puede relacionarse con la cultura de aprendizaje que expresan estos centros y el posicionamiento que le dan al programa dentro de la institución.

La cultura de aprendizaje del centro: la posibilidad de vincularse y de extender las prácticas que se promueven en la red se ven facilitadas o no, por la propia forma de trabajo que tienen los centros, por lo que una cultura en la que se busca la innovación, que se propone espacios de reflexión pedagógicos, y en el que se fomenta la participación del claustro, genera una buena base en la que se puede asentar la propuesta de la red.

Posicionamiento del programa: pasa por una posición favorable respecto al programa desde el equipo directivo, y por su inclusión en los objetivos y planes del centro. Este posicionamiento positivo se pudo observar en la escuela 2, en la que históricamente la jefe de estudios mantuvo esta iniciativa, y en la escuela 1, pues la red está incluida dentro de su propio plan estratégico.

3.10 Tiempo y recursos

Los principales recursos que brinda el centro para la participación en la red incluyen el tiempo para que los miembros puedan realizar las actividades que se proponen, espacios, tanto para las actividades como para que se hagan comunicaciones con el resto del claustro, y el recurso humano, implicando la gestión desde el equipo directivo y desde los docentes que participan.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo era profundizar en la conceptualización que existe alrededor de las RPA y los elementos que pueden aportar a su buen funcionamiento. Este objetivo da continuidad al trabajo realizado por Escuin y Duran (2023), y amplía la organización conceptual que habían logrado a partir de la revisión realizada sobre la literatura en este campo. Al utilizar los 10 factores para analizar de forma organizada a la XdC, se logró construir definiciones más específicas y descomponerlas en indicadores que permiten operacionalizar su expresión, brindando una herramienta más sofisticada para analizar la calidad de las prácticas relacionadas a las redes y avanzar en el esclarecimiento de los elementos clave para su definición.

A través de la expresión de estos diez factores se pudo representar a la XdC como una Red Profesional de Aprendizaje que fomenta la creación de comunidades de aprendizaje preocupadas por generar innovaciones y mejoras en la enseñanza y el aprendizaje. Se encuentran espacios fuera de la cotidianidad de los centros educativos, en los que se comparten experiencias y se tiene formación pedagógica, que posteriormente, a través de los equipos impulsores, transforman las realidades de las instituciones desde adentro. Se encuentra una red que ofrece una estructura y objetivos claros a las escuelas que se vinculan. Y que brinda diferentes formas de apoyo para que se compartan experiencias, se mantengan procesos de indagación, aparezca una colaboración profunda y se construya confianza entre los participantes.

Se encuentran también particularidades sobre el trabajo en red que muestran la importancia de su contextualización. Por un lado, respecto a la profundidad de la *colaboración entre centros*, se comenta que construir relaciones más constantes exige claridad sobre las necesidades que allí mismo se sustentan pues se contraponen con el tiempo y recursos que esto exige. Y, por otro lado, se puede reconocer que lo que se ha llamado *ciclos de investigación*, puestos en contexto, suceden de una forma más difusa.

Habiendo momentos centrados solo en el análisis de las propias prácticas, en la planificación de actividades, y otros más centrados en la reflexión. Más aún, los tiempos de estos ciclos tienden a ser extendidos e interrumpidos, más que continuos y precisos.

Este trabajo puede ponerse en diálogo con otras propuestas que también apuntan a la evaluación de las RPA y que buscan una orientación de calidad sobre las mismas (ej. Rincon-Gallardo y Fullan, 2016; Departament d'educació de la generalitat de Catalunya, S.F.). En ese sentido, es clara la orientación hacia la práctica que se mantiene al establecer indicadores que se nutren de definiciones específicas y que reconocen las posibilidades de crecimiento que pueden darse dentro de las dinámicas de formación docente.

REFERENCIAS

- Brown, C., & Flood, J. (2020). The three roles of school leaders in maximizing the impact of Professional Learning Networks: A case study from England. *International Journal of Educational Research*, 99, 2-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101516>
- Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S., & Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilizing professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 64-78. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2020-0010>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Duran, D. (2019) Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 50, 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- De Vries, S., Prenger, R., & Poortman, C. (2017). A lesson study professional learning network in secondary education. Conference Paper. https://www.researchgate.net/publication/318859075_A_lesson_study_professional_learning_network_in_secondary_education
- Departament d'educació de la Generalitat de Catalunya (s.f.). *Eina d'autoavaluació dinàmica de xarxes. Aprenentatge en xarxa*. Direcció General d'innovació, Digitalització y Recerca Educativa. https://projectes.xtec.cat/transformacioenxarxa/autodiagnosi_xarxes/
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1. 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Escuin, S., & Duran, D. (2023). El desarrollo profesional a través de redes de aprendizaje docente: revisión de los factores clave y análisis de una experiencia. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* 58, 140-157. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850486>
- Esteve, J. (2021). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant (Coord.). *Aprendizaje y*

- desarrollo profesional docente. (pp. 17-29). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Hernández, F., Esteve, O., Sanmartí, N., & Duran, D. (2019). Formar per transformar. La Xarxa de Competències Bàsiques, un model de professionalització docent. *Departament d'Educació. Direcció General de Currículum i Personalització*.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español volumen II*. , Secretaría General Técnica. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21168
- Poortman, C., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022) Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64:1, 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ojuel, M., & Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 486; 21-26.
- Prenger, R., Poortman, C., & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22(1), 13–52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016), Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1) 5 - 22. <http://dx.doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021) A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101. 2-12 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305-12>
- Thurlings, M., & Brok, P. J. den (2014). *Leraren leren als gelijken: wat werkt? [Los docentes aprenden como iguales: ¿Qué funciona?]* Technische Universiteit Eindhoven.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Taylor & Francis.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kiyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>